



Title	「進路指導論 I」の講義内容とそのねらい
Author(s)	浅川, 和幸
Citation	北海道大学教職課程年報, 1, 23-33
Issue Date	2011-03-10
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/45343
Type	departmental bulletin paper
File Information	kyoushoku Asakawa.pdf



「進路指導論 I」の講義内容とそのねらい

浅川 和幸

1. はじめに

この度、北海道大学の教職課程委員会で、北海道大学で行われている教職課程の教育実践や教職課程自体の課題の明確化のために、本誌を発行することになった。本稿は教職課程の教育実践を振り返る試みのひとつの素材である。

ところで、いわゆる「開放制」教員養成を行う大学が、教職課程における教育実践の紹介とその反省を試みることは非常に稀なことである。教員養成系の大学・学部がこのことを行うことは珍しくもなんともないが、高校教員の約8割を送り出す「開放制」教員養成を行う大学においては、それぞれのアカデミックな課題の追究に終始し、教職課程を「お荷物」扱いしたり、教職課程のカリキュラムが「全体的な整合性・連続性に欠けたり」しがちであることはよく知られている¹。

しかしながら、戦後教育を支えた柱としての三つの制度的支柱（教育基本法、義務教育国庫負担制度、教育委員会制度）がそれぞれ変更され、新しい教育の枠組みの構築が模索される現時において、また困難を抱える教育現場の問題を、「教員の在り方」を変えることで「解消」することに傾きがちな教育政策による教員養成の「制度改革」を、それとは一線を画した形で、「開放制」教員養成を行う本学が、アカデミズムにあぐらをかくことなく自主的に考える作業を始めることは重要であると考えられる。

本稿では、筆者が担当する北海道大学の教職課程の「教職に関する科目」のひとつである進路指導論 I の講義のねらいと内容を明らかにする²。そのことで、「開放制」教員養成において、それぞれの大学で担当する教員任せになって省みられることの少なかった講義を、教職課程改善のために議論の俎上に載せたい。

ここで著者が、「開放制」教員養成を行う大学も教職課程の改善を行うべきであると考えられる理由について少し述べておきたい。ただしこの立場は、筆者個人のものであることをお断りしておく。

それは、筆者の研究者としての洞察と関わるものであるが、日本社会における職業軽視、裏を返せば「雇用主中心主義（具体的には企業・国家に権力を集中すること）」に対する批判と関わっている。

日本の労使関係研究では常識とも言えることであるが、労使関係において雇用主は絶大なパワーをもっている。すなわち、組織中心で、組織を構成する個々人は軽視される。こ

¹ [町田健一、2002]参照。

² 教職課程の実践報告を論文にしたものは、教科教育にはそれなりに数があるが、教職専門について対象にしたものは少ない。筆者の管見の限りでは、[関根荒正、2006]が「教育概論」と「生徒指導・進路指導論」についてふれているのみである。

の状況を作り出すために大きな役割を果たしているのが、雇用される場（OJT）以外での「職業訓練の著しい軽視」³と、その反面としての「教育の過剰なアカデミズム化」である。全ての職域において共通する。

国際的にみても、ヨーロッパ大陸型とアメリカ型で違いはあるが、専門職の領域において初期的な職業訓練に、職場における実際の仕事を行いながらの専門的な力量形成、そして節目における継続的な職業訓練が行われる⁴。日本においては、特に初期的な職業訓練が軽視されがちである。職に就いてからの集団的な職業への研鑽が、職業能力を向上させる上で重要であることは言うまでもない。しかし基礎となる職業的専門性の養成をどのような形で行うのかは、その職業全体の専門性向上のために考えておかなければならない重要な問題である。

労使関係研究から、教育学における教員養成問題に話を戻して、敷衍してみよう。

船寄俊雄は、日本の教員養成が現在大きな転換の時代を迎え、社会的な要請が『大学における教員養成』原則の実質化』にあると主張している [船寄、2009]。

船寄が提起する（戦前から続く）教員養成論争の二つの論点は、労使関係研究の知見とも良く符合する。

一つ目の論点は、「師範大学の特設の是非」として焦点化する教員養成制度に関する論点である。二つ目の論点は、「教師の教養として教科専門教養を重視するアカデミズムか教職専門教養や教育実習を重視するプロフェッショナリズムか」という論点である⁵。この論点は、戦後において、教員養成の原則となった「開放制」と「大学における教員養成」として決着することになったと船寄は主張している。

筆者は今のところ、「開放制」と「大学における教員養成」という二つの原則に非を唱えようと考えているわけではない。しかし、船寄言うところ「アカデミズムの呪縛」と、結果的に生じている教員資格所持者の「構造的供給過剰」（採用者数との大きなズレ）への対処を見通した形で、教員養成の改善を図る必要があると考えている。

具体的な提案としては、教員という職業に相応しい職業的専門性養成により資する教職課程に改善すること、となる。

³ 後に紹介する中教審「キャリア教育・職業教育特別部会」の「中間報告」では、企業が企業内教育を行えなくなっている現状に対する強い危機感が表明されている。

⁴ ヨーロッパ大陸型はドイツ連邦を典型とするが、教育制度における広範で手厚い職業訓練がなされている。この職業訓練は資格制度と結びつき、この資格制度が労働市場を職業別に編成する形で労使関係や賃金制度にも連鎖する。すなわち、産業社会は職業社会として形作られている（[日本労働研究機構]、2000）。他方でアメリカ型は、一部のプロフェッショナルの職業訓練のみが手厚い。これは「スクール」と呼ばれる大学院修士課程において行われる。プロフェッショナルの職業領域には専門職団体が組織され、修士課程における職業訓練を規制している [山田礼子、1998]。この二つの型の違いは、前者が大半の労働者を「専門職（工）」と考え、後者が一部の職業エリートを「プロフェッショナル」と考えるのかの違いにある。

⁵ 船寄、前掲 29～30 頁。

船寄の言葉を借りれば、先の二つの論点を、アカデミズムに居直らず、教員の現状をそのまま肯定するプロフェッショナルリズムに居直らない道を、『教育研究の立場』で架橋する」試みを行うことである⁶。

回り道をしてきたが、これで筆者が考える進路指導論Ⅰのねらいについての説明が可能になった。

すなわち、「教職に関する科目」のひとつである進路指導論Ⅰを、教員という専門職養成を目的とし、専門の意味を教育学研究の立場からとらえなおし、講義内容として再構成することである。この意味は、一方で進路指導に関する現場的な必要性（ノウハウ的な）から要請される進路指導論を相対化し、他方で心理学の応用としての進路指導研究を批判・相対化し、「教育研究の立場」から再構成を行うということである。

2. 講義のねらいと内容

進路指導論Ⅰの講義内容は、次の頁の表1の通りである。

講義の内容を大項目と小項目に分けて記述してある。本講義の特徴を明らかにするために、これに日本進路指導学会（現在のキャリア教育研究会）の関係者が多く執筆に関わり、教職課程の教科書として作成されるだけでなく、現場で使用可能な「実践指針の書」として編集されたという自己評価をもつ『入門進路指導・相談』（〔仙崎ら、2000〕）の章節構成と比較する形で特徴を明らかにしたい。構成については、同じく表1の右側に対応する部分の章・節のタイトルを掲げておいた。また『入門進路指導・相談』は、進路相談に関わる部分も含んでいるのであるが、本学の教職課程では、「教育相談論Ⅰ・Ⅱ」が開講されていることもあり、該当するところは除外した⁷。

講義内容の説明に入る前に、講義がどのような状況で進行しているのかについて最小限ふれておきたい。

進路指導論Ⅰは、1単位の講義である。全体で8回あるが、最終回はテストを行うために、実際の講義は7回になる。成績評価は出席とテストの評価によっている。講義受講者は例年約180名であり、講義が行われる文系総合講義棟W203教室は満席になる。他の教職課程の講義同様、「教員になるつもりが最初からなく」、教員免許のみの取得のために、「単位さえ取得できれば良い」学生が多い。そのためか、「内職」は盛んである。また昨年までは講義中も後部ドアからの入室を認めていたので、後部フロアや階段部分に座り込み、ただ出席カードを受け取るために来ている学生も多かった。その改善のために、今年度から講義中は後部ドアを閉鎖し、前方からの入室に限定した。

⁶ 船寄、前掲33頁。

⁷ 同書、第8章がそれに該当する。さらに、進路指導論Ⅱとの分担関係から、同書の7章、9章、10章、12章の一部は講義を行っていない。

表1 進路指導論 I の内容構成

本講義の内容構成		参考(『入門進路指導・相談』の進路指導部分)
大項目	小項目	
0. 進路指導論を始めるにあたって	1) 教員養成の訓練のひとつとして「進路指導論」の受講を考えてほしい 2) 単位取得の条件とテストについて	第1章進路指導の意義と基礎理念(「進路指導の意義」、「進路指導の定義」、「進路指導の一般的原理」部分)
1. 高校における進路指導について	0) 進路指導論で対象とする学校段階は高等学校である 1) 進路指導の原理的困難1—「生徒の自覚に委ねること」と「教育への過剰な期待」のギャップ 2) 進路指導の原理的困難2—システム境界的な性格 3) 進路指導の原理的困難3—「教員にとっての指導」と「生徒にとっての進路選択」 4) 進路指導の原理的困難4—「進学指導」の困難と「就職指導」の困難 5) 進路指導の原理的困難5—学校によって進路指導は大きく異なる	第10章進路指導の実践のうち「高等学校における実践」の部分
2. 進路指導の制度的枠組み	0) 概要と変更の動向 1) 法的枠組み 2) より直接的に内容・目標を規定するもの—学校教育法、教育振興基本計画、学習指導要領	第1章のうち「法的規定」の部分、第4章教育課程と進路指導のうち「新教育課程と進路指導」の部分
3. 進路指導の理論とその成立過程	0) 進路指導実践と理論—心理学偏重の指摘、教育学・労働経済学の援用の必要性 1) 「進路選択に関する理論」(パーソナルの特性・因子理論)の誕生とその変質 2) 「精神測定運動」と進路指導 2. 5) 進路指導と教育体制(単線型教育体制の構造的補完物としての進路指導) 3) 人格理論—ホルランドの職業選択理論 4) 職業発達論—ギンズバーグの理論とスーパーの理論 5) 進路指導論とキャリア教育論の理論とその位置	第3章進路指導の基礎理論(「進路指導をめぐるいくつかの基礎概念と用語」、「進路選択に関する理論」、「進路発達に関する理論」)
4. 進路指導の歴史と特徴	0) 進路指導に携わる当事者構造の多様性—三国(日本、アメリカ、ドイツ)の比較から 1) 進路指導の歴史的区分と簡単な特徴づけ 2) 各時期の内容 (1) 職業指導黎明期 (2) 戦時職業指導発展期 (3) 戦後職業指導開始期 (4) 職業指導から進路指導への転換期—「空白期」 (5) 進路指導の復活期—「在り方・生き方の進路指導」の開始 (6) キャリア教育への転換期—第一期・第二期 3) 「キャリア教育」実践の内容と特徴	第2章進路指導の歴史と発展(「アメリカにおける発展」、「わが国における発展」。「ヨーロッパ・アジアの諸国の現状」にあたる部分は講義をしていない)、第4章教育課程と進路指導のうち「教育課程の変遷と進路指導」)
5. 進路指導の実際—学校段階の違いによる特徴	0) 学校段階の違いの概略 1) 地方高校(進路多様校)の進路指導 2) 都市部進学校の進路指導 3) 都市部中堅校の進路指導	第5章進路指導における組織と体制(「進路指導の組織」、「進路指導の運営」、「進路指導の計画」、「各教師の役割と任務」)
6. おわりに—「生徒に学ぶこと」の重要性		
進路指導論 I でふれていない部分		
第7章進路指導の方法や技術(「個人理解の方法と活用」、「進路情報の理解と活用」、「啓発的経験とその活用」、「進路実現の援助と追指導の方法と技術」)、第9章進路指導の評価と活用(「進路指導の意義と必要性」、「進路指導の評価の鑑定」、「進路指導の評価上の留意点」、「進路指導における評価方法とその活用」)、第10章進路指導の実践のうち「小学校における実践」、「中学校における実践」、「専修学校(専門課程)における実践」、第12章進路指導・相談の課題展望		

また出席カードの配布を、前回講義の記憶を呼び覚ますための「前回のおさらい」の後、講義開始から約 20 分後に行うことにしたため、遅刻者は激減した。

1) 導入——進路指導論のねらいについて

講義内容のねらいについて一般的な説明は前述したので、具体的な内容について説明する。

「0. 進路指導論を始めるにあたって」においては、本講義の目的を教員という専門職の職業訓練にあるという立場を強く打ち出している。「教員として生徒の前に立てる」ための力量を形成することが、仮に教員になるつもりが最初からなくても、必要であることを力説した。さらに、現時の進路指導を取りまく環境の激変は、これまでの進路指導論の前提を掘崩す性格をもっている。そのため、進路指導論を構成していた語られない部分や枠組み自体を問い直し、さらに「その先を考えるため」の教育学研究の知見を提供することによって、学生が未来の進路指導実践を担うための視野を獲得することを目標とする。進路指導論を、「メタ的」進路指導論として展開するという宣言である。

ただし本来的には、「教育学として」という言い方には内容の面だけでなく、形式の面も考慮される必要がある。すなわち、教員—学生のコミュニケーションを充実する授業スタイルの採用である。しかしながら、この点については現在の進路指導論 I は、180 名が受講する講義であるという制約があり、極めて不十分になっている。せめて、100 名程度の講義サイズであれば、学生との応答をバネして、講義内容と学生の理解の最適化が図れ、さらに深めることができるのであるが、この点で問題を残している。

これ以降では、本講義に盛り込むことになった「メタ的」視点を中心に内容を紹介する。

2) 日本における進路指導の課題の理解について

「1. 高校における進路指導について」では、現在高校が抱えている進路指導の原理的な困難に焦点があてられる。教育現場で問題とされる実践上の困難は、たいてい生徒側の進路意識の「未成熟」に関連して考察されるものである。進路指導実践は、これを「成熟」へ導くことを目的としている。しかしながら、この生徒側の進路意識の「未成熟」は、日本の教育制度と現在の教育政策を念頭におけば、必然的であるとも考えることもできる。

簡単に述べておこう。現代の日本において、将来のサラリーマンに求められるのは企業の要請にそって柔軟に働くことを学ぶことであって、具体的な職業で必要な力量形成の陶冶は求められてはいない。その意味で、初期の「キャリア教育」が「職業観・勤労観」の養成を目的としたことは、理に適っている。特殊な医師・看護師などの医療系の職業や法律系の職業を除けば、大学までの教育課程において職業訓練を行うべきではないと考えられている。また企業にとっても、特定の職業的アイデンティティをもつことは、望ましくないことだと考えられている。これは戦後日本において、企業社会が大きな力をもつなかでできあがってきた歴史的なものである。

さらに消費社会化が進んだ現在、働くことについての生徒のイメージが茫漠としたものになるのは、至極当然である。これに進路決定を遅らせる進路指導が輪をかける⁸。

話を戻す。進路指導の原理的困難についての議論の後に、進路指導が、「学校システムと経済システムの境界的な性格をもつこと」についてふれる。そして進路指導は学校システムに帰属する活動であるが、絶えず経済システムの観察が必要であることを力説した。

続く「2. 進路指導の制度的枠組み」は、現在の「キャリア教育」的観点から見直されつつある進路指導の制度的枠組みを、より大きな政治的文脈の中に位置づけて議論を行った。具体的には、臨時教育審議会以降の「教育の自由化」の実現過程において打ち出された「在り方・生き方の進路指導」が、2000年代に小泉内閣が行った新自由主義政策の下で、どのような問題に直面し変更を余儀なくされたのか、である。

特に現時に近接するものとして、「教育基本法」の改正、「学校教育法」の改正、「教育振興基本計画」の成立、「学習指導要領」の改訂、そして進路指導に関わる中央教育審議会の特別部会である「キャリア教育・職業教育特別部会」の議論がある。法律改正の趣旨や政策変更のねらいの説明から、これまでの「在り方・生き方の進路指導」がどのような順序で、またどのように修正されていったのかについて明らかにした⁹。

現在進路指導の代替案として打ち出されている「キャリア教育」の理解で重要なのは、「キャリア教育」を要請した「若者自立・戦略プラン」が、労働政策における「非正規雇用の推進」と両輪であったことである。この点を無視するなら、「キャリア教育」は一般的に良いという評価に陥りがちとなる。しかし、同時に進められている「非正規雇用の推進」は、新規学卒労働市場に深刻な影響を与えるだけでなく、高校を卒業して一旦は正規就業したとしても、その身分を非常に不安定にする。このことを考えるなら、まだあまり浸透していないが、労働者の権利やその行使についての学習（いわゆる「権利教育」）も目配りされてよい。

「キャリア教育」重視を文科省が主導しているからとって、それを所与の前提とし、労働政策の変更とその政策的意味に関する検討を行わないのは、全く不十分である。

3) 進路指導の理論と歴史の再構成

「3. 進路指導の理論とその成立過程」においては、進路指導論の理論的な基盤として紹介されることの多い「進路選択に関する理論」と「職業的発達論」を、なぜこの二つの理論がアメリカ合衆国由来であって、ヨーロッパ由来ではないのかを、国際比較することで相対化した。

⁸ 「キャリア教育」が重視される現在、このような進路決定を遅らせる指導を行っている高校などありはしないと思っはいけない。志願者獲得をねらいに、「大学進学後にも学部選択が可能であること」を「売り」に、入試制度に変更する大学もあるほどだ。

⁹ 「在り方生き方指導」については、[望月由紀、2007]がその功罪について分析している。

内容を簡単に述べておこう。

進路指導論という講義で決して問われることのない前提は、「進路指導はなぜあるのか」である。例えば、進路指導はドイツ連邦にはない。この事実をどのように考えれば良いのかは、講義受講者に考えてもらう価値のあることである。

ところで日本の進路指導の教育制度的な前提は、単線型教育体制である。そこでは大学入学に至る競争が行われる。そして労働市場的な前提は、特定の職業訓練を前提としない、その意味で「不熟練労働力」の「受容と供給」の全国規模の短期的マッチングである¹⁰。さらに少しだけ敷衍しておく。

進路指導は、20世紀初頭のアメリカ合衆国の「職業指導 (vocational guidance)」にルーツをもつ。学校の外で始められた「職業指導」が、学校制度に取り入れられるのは、国民的な教育制度として初等中等教育が整理統合された時に、それまではなかった前期中等教育である「中学校 (junior high school)」制度が構築された時である。その時に中学校制度の制度的支柱として、組み込まれた¹¹。その意味で「職業指導」は、「機会の平等」というアメリカンドリームと、実際には不平等な進路の「自由選択」を架橋する役割をもっている¹²。

だからこそ、戦後日本において、戦前の身分制が否定され、競争民主主義が社会に貫かれるなかで、アメリカ合衆国から輸入された「職業指導」を本格的に展開することができたのである¹³。そして新制中学校で「職業指導」は展開されたが、高校進学が一般化されることによって名称を「職業指導」から、進路指導に変えて、高校を中心に展開されることとなった¹⁴。

このような意味で日本がアメリカ合衆国から模倣したのは、「職業指導」・進路指導だけではなく単線型教育体制とその下での「平等な競争」という社会的な合意そのものである。

ところで、現在進路指導に関わる問題を検討している中教審の特別部会（「キャリア教育・職業教育特別部会」）が、「キャリア教育」¹⁵と「職業教育」を併記している点は、見

¹⁰ 日本における学校から職業への切れ目のない「移行」は、「4月一括雇用慣行」と呼ばれている。新規学卒雇用を企業が好んだ高度成長期に成立した慣行にすぎない。

¹¹ [市村尚久、1987] と [梅根悟、1976] 参照。

¹² さらに蛇足的になるが、アメリカ合衆国において「職業指導」が「中学校 (junior high school)」制度の指導概念となった際に否定されたのが、職業訓練である。このことは必然的でもある。学校卒業後の生活を支えるための職業訓練を学校で施すことは、「大学進学への形式的機会を奪う袋小路」に生徒を固定することとして否定された。アメリカ合衆国の場合は、職業訓練は、一部のブルーカラーが企業内の「縁辺的労働市場」において「半熟練」として OJT で受けることになった。大多数は、そのまま放っておかれた。

¹³ 戦前における学校教育への「職業指導」の導入については、[石岡学、2011] の研究がある。

¹⁴ [岩間英太郎ら、1998]

¹⁵ 現在、進路指導は「キャリア教育」の中に入れて理解することが求められている。「キャリア教育」は教科指導や進路指導以外の教科外教育とも結びついた全体的な教育(計画)である。

逃せない内容をもっている。この部会に「キャリア教育」と「職業教育」を併記した名称を取らせる問題意識は、端的に次のようなものである。「企業内教育・訓練は、困難に直面している」こと、すなわち企業が「人材育成」を行うという日本社会の「お約束」が果せなくなったという現状理解である。そのためこの部会は、普通科高校に職業教育を行うという大胆な提案をする¹⁶。

先の議論にもどすなら、単線型教育体制を前提に進路指導を行うこれまでの在り方が、限界になっているとの理解である。その上に立って、普通科高校に職業教育も担ってほしいという社会的な期待をぶつけるのである。この部会の検討内容は、現時において進路指導論を「メタ的」に再考する上で、最も重要である。

前置きの説明が長くなったので、簡単に進路指導理論の部分の講義内容の紹介をする。取り上げるのは、F.パーソンズとD.E.スーパールの議論であるが、あまり注目されていないが重要な論点について付け加えた。

パーソンズについては、「個人の主導性への確信」と求人・求職の「マッチング」のとらえ方が重要である。「個人の主導性への確信」は、進路指導が教員からの一方的な指導に陥ることへの戒めが、また「マッチング」というとらえ方には、就職活動は生徒の側の要因だけでは解決しないという当たり前の認識が明らかにされている。進路指導は学校における活動であるため、就職活動での不首尾を生徒に責任があるものとして考えがちである。雇用は需要と供給の関係で決まる。高卒就職において、求職側の生徒の問題だけを取り上げるのは、求人の当事者である企業を免罪することになる。そのような平凡ではあるが重要な指摘を、パーソンズは行った。

スーパールについては、職業的な「発達」という発想が重要である。しかしこれをそのまま実践に持ち込めるわけではないことも知らなければならない。そのために歴史社会的に、どのように限定されるのかについての議論を行った。具体的には、スーパールの「キャリア」概念について、アメリカ合衆国経済のどのような局面で作られた概念なのか、またその言葉が通常意味する職業的な意味合いをどのように変換、あるいは脱色することで成り立っているのかを、さらにスーパールの考える「発達」は何についての連続性を仮定することによって把握可能となっているのか、の検討を行った。「キャリア教育」において、スーパールの「キャリア発達」概念を重要視するのは、「キャリア」を職業から切り離れた役割期待に解消し、それを連続的に発達するものとして理論化しているからからである。すなわち「キャリア」(＝役割期待)が発達すること(＝自然に役割を受容してゆくこと)という考え方が、「キャリア教育」上で、都合がよいからである。若者(15～35歳)の約半数が非正規雇用で、人生設計もままならず、2030年には男性の生涯未婚率が3割になろうとする日本において、スーパールの「キャリア発達」概念を一般的に成り立つ理論として、進路指導

¹⁶ 中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会、2009、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(審議経過報告)」

論における前提と考えるのは、もはや困難である¹⁷。

「4. 進路指導の歴史と特徴」においては、「当事者構造の多様性——三国（日本、アメリカ合衆国、ドイツ連邦）の比較から」を冒頭においた。この三国は、産業社会における労使関係の違いとカップリングする教育制度の違い（単線型教育体制と複線型教育体制の区別）の下に、中等教育が進路指導（と受験体制）中心か、あるいは職業訓練中心かという違いが区別される。

それに続いて、日本における職業指導の受容、職業指導の進路指導への転換、いわゆる「出口指導」期（進路指導の「空白期」¹⁸）、「進路指導の復活期」（「在り方・生き方の進路指導」開始）、「キャリア教育」の登場とその変質¹⁹について説明した。

『キャリア教育』実践の内容と特徴」では、「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」の「報告書」を元に、文部科学省が2006年11月に作成した「キャリア教育推進の手引き——児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために——」から行った。この報告書で紹介される教育実践は、全く不十分であるが、進路指導論Ⅱにおいて、北海道の「キャリア教育」実践の紹介をする計画があったので、それ以上深めることはなかった。しかし、全国的にみると興味深い実践もある。それについての紹介や検討も行う必要があるのかもしれない²⁰。

4) 進路指導の現実と生徒から学ぶことの重要性

「5. 進路指導の実際——学校階層の違いによる特徴」においては、冒頭に現実の高校が高度に発達した階層構造を形成していることを前提に、それが進路指導にどのような影響をもたらすのかを、「高等学校への入学時に問題となる位置（ポジション）」と「卒業時の高等教育への進学や雇用市場へのアクセス上の位置」との関係で説明を行った。そして、階層の分化と学科の違い（「普通科」、「専門学科」、「総合学科」）、学年制・単位制の区別、単置・併置、学区内の高校数等が関わっていることを、すなわち地域において高校のおかれた事情や高校が応えなければならない期待が違っていることを述べた。

そして事例として、地方高校（進路多様校）の進路指導の特徴、都市部進学校の進路指導、都市部中堅校の進路指導の違いを、「学校要覧」や「進路のしおり」等を材料に、事例

¹⁷ [藤森克彦、2010]

¹⁸ [岩間ら、1998]において、日本進路指導協会は、堅調な日本経済と教育体制の拡大局面における進路指導の時期（「出口指導」期）を、進路指導の「停滞」として理解している（576頁参照）。内容的には空白であったという意味なので、ここでは「空白期」とした。

¹⁹ 「キャリア教育」は、「若者自立・戦略会議」の時期、2004年1月の「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」の「報告書」と、それ以降の改正「教育基本法」、「教育振興基本計画」、中央教育審議会「キャリア教育・職業教育特別部会」とで内容が変化している。そのため、前者（「報告書」）とそれ以降を分けて考える方が良い。そのため、前者を第一期、後者を第二期として分けて紹介した。

²⁰ 例えば、大阪府の高校教員の井沼淳一郎氏の実践は参考になるところが多い [井沼淳一郎、2009]。

研究を行った。

「6. おわりに」においては、「生徒に学ぶこと」の重要性についての問題提起を行った。一般的な進路指導論においては、「カウンセリングマインド」の重要性を説いてはいても、生徒の進路を指導できる、あるいは指導する内容があるということを前提にしている。ところが、進学先である現在の中等後教育や高等教育の状況、そして就職先となる職場での若年労働者のおかれた困難を念頭におくなら、これまでとは異なる厳しい時代を自分のものとして立ち向かわなければならない彼ら／彼女らに、未来をあたかも「分かっている（自明である）」ものとして指導することは不可能である。特に、北大に進学し、そこで学び、教員となる学生が、高校卒業後恵まれない職場で働くことを「自分の進路」として決める生徒の迷いやためらいに、「学ぶ」こともなく、指導が可能であると考えとするなら、傲慢のそしりは免れまい。

この点は、抽象的な内容となってしまうが、生徒に学びつつ良い進路を共に考える、あるいは「考えてもらう」しかないのである。

以上、本講義で強調したメタ的視点は以上のようになっている。

『入門進路指導・相談』にあつて、教育相談に関わるものを除いて、「進路指導論Ⅰ」でふれていないものについては、表1の下段にまとめた。「進路指導論Ⅱ」に委ねていると了解している。

3. おわりに

ここまで述べてきたように、内容的に盛りだくさんである。学生には、未消化に終わっていることも多いと推察する。

進路指導論を構成する議論の基盤にあるたくさんの断片的な理論（教育学、教育史、労使関係論、教育社会学等）が、総合的に結びつけて再構成されてひとつの講義とするには、まだまだ洗練されなければならない。そしてそれだけでなく、学生との講義におけるコミュニケーションを通じて、北大生ならではの「認識の隘路」を明らかにするという課題もある。

その意味で、本講義も「未完成」である。学問的知見の寄せ集めを越えた、統合された「進路指導論」を構築する試みをこれからも続けて行きたいと考えている。

特に、既存の進路指導論が不問に付していた諸前提は、二十一世紀に入って時代に合わないものとして放棄され始めた。中教審「キャリア教育・職業教育特別部会」でも、それを所与のものとして議論が行われている。現在、速いスピードで進められる日本の労働—教育体制の変化は、学校現場の進路指導実践に困難な課題を突きつけている。進路指導論もそれを等閑視することはできない。同時に、進路指導論における「日本的なもの」を、原理的に、あるいは国際比較の観点から問い直さなければならないことを要請している。

そしてこの要請は、「アカデミズム」の名の下で自分の学問的専門の仕事に引き付けて「お茶を濁す」講義や既存の進路指導論のテキストを参照・紹介する講義に留まることを許さ

ない。それだけでなく、さらに学校現場の即時的な必要性にのみ追随することも許さない。両者から距離を取った研究として、「進路指導」を対象とし、そこから大きく変化する日本において、どのような進路指導がより望ましいのか（目標・方法・評価）についての実践的な展望を導き出す責務をも要請しているだろう。

[文献注]

- 荒井昭雄、1998、『日本における進路指導の成立と展開』、財団法人日本進路指導協会
石岡学、2011、『「教育」としての職業指導の成立』、勁草書房
市村尚久、1987、『アメリカ六・三・制成過程』、早稲田大学
井沼淳一郎、2009、「ひとりで『溜め』こむのか？ 共同の『溜め』をつくるのか？」、『高校生活指導』(No.182)、青木書店
岩間英太郎ほか、1998、『日本における進路指導の成立と展開』、財団法人日本進路指導協会
梅根悟監修、1976、『世界教育史体系 17・18 (アメリカ教育史 I・II)』、講談社
仙崎武ほか、2000、『入門進路指導・相談』、福村出版
日本労働研究機構、2000、『ドイツの職業訓練——公共職業訓練の国際比較』、『資料シリーズ』(No.103)
藤森克彦、2010、『単身急増社会の衝撃』、日本経済新聞出版社
船寄俊雄、2009、『「大学における教員養成」原則と教育学部の課題』、『教育学研究』、第76巻第2号
町田健一、2002、『「開放性」のもとでの教員養成』、日本教師教育学会編『教師をめざす——教員養成・採用の道筋をさぐる』、学文社
望月由紀、2007、『進路形成に対する「在り方生き方指導」の功罪 高校進路指導の社会学』、東信堂
山田礼子、1998、『アメリカの専門職養成 プロフェッショナルスクール』、玉川大学出版部